

文科考研辅导丛书·教育学

解读权威教材 紧扣最新大纲

《教育学原理》

学习辅导与习题集

JIAOYUXUEYUANLI
XUEXIFUDAO YUXITIJ

曾庆伟 赵爽 陈静漪 编

齊魯書社

文科考研辅导丛书·教育学

《教育学原理》

学习辅导与习题集

曾庆伟 赵爽 陈静漪 编

齐鲁书社

图书在版编目(CIP)数据

《教育学原理》学习辅导与习题集 / 曾庆伟, 赵爽, 陈静漪编. — 济南: 齐鲁书社, 2007.11

ISBN 978-7-5333-1892-5

I. 教… II. ①曾…②赵…③陈… III. 教育学—研究生—入学考试—自学参考资料 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 165999 号

《教育学原理》学习辅导与习题集

曾庆伟 赵爽 陈静漪 编

出版发行 齐鲁书社

社 址 济南经九路胜利大街 39 号

邮 编 250001

网 址 www.qlss.com.cn

电子邮箱 qlss@sdpress.com.cn

印 刷 山东新华印刷厂

开 本 720 × 1020/16

印 张 16.5

插 页 2

字 数 300 千

版 次 2007 年 11 月第 1 版

印 次 2007 年 11 月第 1 次印刷

标准书号 ISBN 978—7—5333—1892—5

定价: 29.00 元

本书配套教材书目：

黄济、王策三著《现代教育论》

王道俊、王汉澜主编《教育学》

全国十二所重点师范大学联合编写《教育学基础》

袁振国主编《当代教育学》

孙喜亭著《教育原理》

胡德海著《教育学原理》



编写说明

《文科考研辅导丛书》是本社推出的考研辅导系列丛书,丛书的编写者为全国多所著名高校相关学科的研究生导师及博士研究生。他们均学有专长,并曾参与研究生入学考试的阅卷工作或亲历过研究生入学考试,有着相关学科研究生入学考试的丰富的指导经验。因此本丛书具备所据教材权威、覆盖面广、试题成熟、重点突出、考点明晰的特点,能为广大考生梳理教材、把握重点难点节省宝贵的时间和精力,可以取得事半功倍的效果。各分册既详略得当又有所侧重,也为研究生复试提供了良好的借鉴。

本丛书的教育学部分包括《〈教育学原理〉学习辅导与习题集》、《〈中外教育史〉学习辅导与习题集》、《〈教育心理学〉学习辅导与习题集》、《〈教育研究方法〉学习辅导与习题集》四册,均以教育部颁布的全国硕士研究生入学统一考试教育学基础考试大纲所确定的考查点和题型为依据,以当前流行最广的各分支教材为基础,并参考了各分支的其他主要几种教材,力求试题的成熟精到和答案的权威准确。

本丛书不仅适用于研究生入学考试,还广泛适用于本科生自测、专升本考试、自学考试、在职考试的广大考生,并可为高校教师编制相关考题提供参考,具有较强的实用性和针对性。

由于编写者水平有限,书中难免会有不当之处,敬请广大读者在使用过程中提出意见和建议,以便修订、完善。

齐鲁书社

2007年10月



目 录

第一部分 教育学概述	1
第一章 教育学的研究对象	1
第二章 教育学的研究任务	3
第三章 教育学的产生与发展	4
习 题	11
第二部分 教育及其产生与发展	20
第一章 教育的概念	20
第二章 教育的结构与功能	24
第三章 我国关于教育本质问题的主要观点	26
第四章 关于教育起源的主要观点	28
第五章 教育的发展	31
习 题	34
第三部分 教育与社会发展	43
第一章 关于教育与社会关系的主要理论	43
第二章 教育的社会制约性	45
第三章 教育的社会功能	50
第四章 当代社会发展对教育的需求与挑战	54
习 题	58
第四部分 教育与人的发展	69
第一章 人的身心发展特点及其对教育的制约	69
第二章 人的身心发展的主要影响因素	72
第三章 学校教育在人的身心发展中的作用	75
习 题	77
第五部分 教育目的、培养目标	86
第一章 教育目的	86



第二章 培养目标	96
习 题	98
第六部分 教育制度	107
第一章 教育制度的概念	107
第二章 学校教育制度	107
第三章 现代教育制度改革	114
习 题	118
第七部分 课程	128
第一章 课程与课程理论	128
第二章 课程类型	134
第三章 课程编制	135
第四章 课程改革	142
习 题	148
第八部分 教学	160
第一章 教学概述	160
第二章 教学理论及主要流派	163
第三章 教学过程	168
第四章 教学模式	172
第五章 教学原则	182
第六章 教学组织形式	185
第七章 中小学常用的教学方法	191
第八章 教学工作的基本环节	192
第九章 教学评价及其改革	193
习 题	197
第九部分 德育	207
第一章 德育概述	207
第二章 我国学校德育的基本内容	208
第三章 德育过程	211
第四章 德育原则	212
第五章 德育方法	214
第六章 德育途径	216
第七章 德育模式	217
习 题	223



第十部分 教师与学生	230
第一章 教师	230
第二章 学生	235
第三章 师生关系	237
习 题	240
附 录	249
2007 年全国硕士研究生入学统一考试 教育学基础	249



第一部分

教育学概述

教育学概述需要澄清教育学的研究对象,明确教育学的研究任务,考察“教育学”在中国和西方的形成、发展阶段以及未来趋势,探究教育学学科发展中的基本问题。

第一章 教育学的研究对象

关于教育学的研究对象,学界有多种看法。

1. 认为教育学研究“教育现象”。界定教育现象需要以对教育的认识为基础。关于教育现象的界定,本身就存在众多分歧,比如:(1)凡是增长人们的知识、技能,培养人们的思想品德的活动都属于教育现象。从这个意义上讲,宣传活动作为影响人的思想和行为的一种社会现象,也可称为是一种教育现象。(2)与教育有关的人物、事件、设施、资料等全部要素可统称为教育现象。(3)所谓“实质对象”,指的是学科所关注的客观领域,如教育学以教育现象为实质对象。然而把某种现象(例如课堂教学)称为“教育现象”,只是出于对“教育问题的关注”,如果说教育学把课堂教学视为“教育现象”,那么社会学可以把课堂作为特殊的“社会现象”进行考察,心理学有理由把课堂教学作为特殊的“心理现象”加以研究。上述三种对教育现象的界定都说明对于既定发生的或存在的一种现象来说,从教育的视角可被视为教育现象,但从其他视角也可能成为其他学科的研究对象。

2. 认为教育学研究“教育问题”。持此种看法的是日本学者村井实。他在《教育学的理论问题》一书的序章《什么是教育》中进行了系统的叙述。他认为以教育现象为教育学的研究对象的提法含糊不清。教育现象本身包含着“教育事实”和“教育问题”两方面的意思,而唯有以教育问题为研究对象,教育学才能成为科学。其内在逻辑为:人们所能见到的是行为,而“行为集合体的整个范畴本身是无色的”,只有从教育观点来看它时,才把它称为“教育行为”,如果换一种观点就可以把同一行为视为“经济行为”或“法律行为”。有了教育观点,才有人教育行为的出现,教育行为也就构成了教育事实。教育事实并不是独立存在的,因为,“每一事实



总是同时具有几种意义的事实”。“教育问题”是随着“如何教育”的发问才发生的。有了教育问题,才有教育的常识,而一旦人们把问题提高到了“什么是教育”的高度,才会产生教育科学。

这种认识是建立在强烈的行为主义认识基础上的,它把教育、经济、法律等社会现象都简化为“无色的”行为,行为的意义是研究者主观加上去的。因此,对于任意一种行为来说,可以被视为教育行为、法律行为或经济行为,但这样就抹去了各种行为之间的本质差异。事实上,人的行为不是可以任意命名的,行为者在做出某种行为时都有明确的意图,这种意图揭示着行为的实质。

3. 认为教育学研究“教育规律”。规律是事物内部诸要素之间、事物与其他事物之间的必然联系,规律具有稳定性、客观性、必然性。辩证唯物主义观点认为人的意识是客观存在的反映。教育科学所要反映的是客观存在着的教育。教育活动、教育制度、教育系统都是一种客观存在,它们处于不断变化之中。马克思说:“对运动的各种形式的认识,就是对物体的认识。所以对这些不同的运动形式的探讨,就是自然科学的主要对象。”社会科学也是如此。教育学所要研究的是教育变化、发展的规律。

教育规律是教育内部诸要素之间、教育子系统与社会其他系统之间的必然联系。

但从人类认识过程的特点来说,任何事物都不会直接呈现其本质规律,呈现在人们面前的是事物的现象。因此,认为教育学以研究教育规律为对象,是内在的包含了以教育现象为对象的内容。

4. 认为教育学研究“教育事实”。教育事实是个包含甚广的概念,教育现象、教育规律、教育问题都属于教育事实,可以说,与教育相关的一切方面都可以被认为是教育事实。但并非所有的教育事实都能够纳入到教育学的研究对象之中。

也有认为教育学研究上述几者中的两项、三项或四项。

仔细思考上述各种观点,其主要分歧在“教育现象”与“教育问题”之间。事实上,二者并不矛盾。在辩证唯物主义看来,事物无不存在着矛盾,矛盾就是问题。科学就是研究这些矛盾,探求解决矛盾的途径和方法,即把握规律。正是在这个意义上,也可以说教育学的研究对象是实际存在着的教育问题。不能把教育问题和教育现象对立起来。

根据以上分析,正像多数教育学基础理论教材或专著认为的那样,“教育学是研究教育现象和教育问题,揭示教育规律的学科”。也就是说,教育学的研究对象为教育现象,教育学的研究任务是把握教育的规律,其目的是指导教育实践。



第二章 教育学的研究任务

教育学研究的根本任务就是把握教育规律。从人们认识的逻辑次序来看,对于教育规律的认识必然要经历认识规律、揭示(表述)规律以及运用规律三个阶段。因此,教育学的研究任务就体现在上述三个方面。

1. 超越日常教育经验。人类有关教育的认识大致有两种基本形式:一是习俗的形式,即人类在日常教育生活中对教育问题自然形成的一些态度、看法、评价或信念,它们构成了日常教育经验。另一种是科学的形式,即我们通常所说的“教育学”,它诉诸专门的范畴、方法和表述方式,力图对教育问题有一个系统、合理、深入的认识,它们构成了教育理论或学说。

教育习俗的认识不仅大量地存在于家庭教育生活中,而且也存在于学校教育生活中。许多教师在分析和解决教育问题时,依据的主要就是他们从习俗性认识中所获得的日常教育经验;另一方面,由于现代教育科学的发展和普及,教育理论知识也走出了大学“象牙塔”,对学校、家庭以及社会日常教育生活产生越来越大的影响。

2. 科学解释教育问题。教育学之所以能够超越日常的教育经验而成为一种专门的教育认识活动,是与其自身的认识方式分不开的。这种认识方式就是“科学的”认识方式,即可以对教育问题进行“科学的”解释。

教育学是对教育问题的“科学解释”,这就意味着:(1)教育学是以教育问题为逻辑起点和对象的,教育学研究的主要任务就是对教育问题提供超越日常习俗认识 and 传统理论认识的新解释。因此,提出:界定和明确教育问题,是教育科学认识的基本功。(2)教育学作为对于教育问题的科学就是,必须使用专门的语言、概念和符号,而不能使用日常的语言、概念或符号。因为日常语言、概念或符号是不精确的,因而容易引起歧义。(3)教育学作为对于教育问题的科学解释,其解释是有理论视角、根据或预设的,而不是直接建立在感性经验与判断基础上的,因而是一种理性的解释。对这种解释的质疑同时就包括了对于观点的质疑与对其证据和逻辑的质疑。被质疑者也必须就别人的质疑为自己进行理性的辩护。(4)教育学作为一种对教育问题的科学解释,由于各个研究者或解释者所处的地位及所偏好的理论基础或视野不同,因此会出现对同一问题的不同解释,这种不同的解释不会导致“公说公有理,婆说婆有理”的认识论相对主义,只是呼唤不同解释之间的理性的、深层的和积极的交流与对话,其最终目的是通过理性的竞争,发现最恰当的解释方式。

3. 沟通教育理论与实践。教育学对教育问题进行科学解释的目的尽管是要促



进教育知识的增长,但是并不止于教育知识的增长。其主要目的是为了更好地开展教育实践。对教育科学的认识,既是教育实践提出的客观要求,又最终需要回到教育实践。对于教育实践的分析和理解,必然包含着对其中所蕴含的教育理论的分析和理解。对教育实践的改造,必然包含着对其中所蕴含的教育理论的修正或重构。在这个过程中,教育学就扮演着一一种“中介”或“桥梁”的作用。

第三章 教育学的产生与发展

任何一门学科都有自己产生、发展和完善的过程,教育学也不例外。从原始教育的产生到教育学的萌芽,从教育学独立体系的形成到科学教育学的发展,从孕育到产生和发展,经历了一个漫长的历史过程。

一、教育学的萌芽

教育学的萌芽阶段是指自从教育成为人类独立的社会活动之后,伴随教育实践的不断发展和教育经验的日益增多,一些哲学家、思想家开始对教育实践经验进行总结和概括,对教育问题进行研究,并在他们的政治、哲学等思想中有了对教育问题的论述和说明。

无论是中国还是西方,在其发展的历史过程中都存在很多伟大的哲学家、思想家,在其作品中都有对教育或多或少的论述,这些关于教育的论述构成了他们的教育思想,这些教育思想散见于他们对于国家政治的表述之中。在中国,孔子丰富的教育思想集中地体现在《论语》中。而《学记》以其对教学制度、考查要求、德育规范以及教育管理的原理、原则的详细论述而被一些人视为中国古代教育学的代表作。此外,韩愈的《师说》、朱熹的《语录》、颜元的《存学篇》等都是有关教育的专门论述。在西方,柏拉图的《理想国》对于教育与国家的关系的论述使当代的一些教育学者将其视为教育学经典著作。但显然柏拉图更为关注的是理想的国家的存在形态,而教育无非是作为形成国家的必要工具来被阐述的。

所有这些有关教育的论著多停留于经验的描述,缺乏科学的理论分析,没有形成完整的体系,因而,这是教育学的萌芽或雏形阶段。

二、独立形态教育学的产生与发展

(一)独立形态教育学的产生需要有几个条件

1.独立形态教育学的产生与科学的分类密切相关。1605年,英国学者培根在《学术的进展》一文中对学术做了系统的分层和分类。教育知识在培根的知识分类中,居于最低层次,而且还属依附地位,但毕竟第一次登上学术殿堂。

2.需要有专门性的教育学专著的出现。1632年,捷克教育学家夸美纽斯(Comenius, J. A.)的《大教学论》是第一本教育学著作,以及1806年德国的赫尔巴特



(Herbart, J. F., 1776—1841 年)的《普通教育学》的出现,初步明确了教育学的研究对象和研究方法。

3. 出现了一群专门的教育学研究者。如洛克等,他们能够在历史发展的过程中彼此影响,思想相互关联。

(二)独立形态教育学的产生

1. 教育学的独立形态化(17 世纪至 18 世纪末)。西方教育学具有双重起源:一是关于教育问题的哲学思辨;一是实际的教育、教学经验的概括。由实际教育经验总结而产生的教育学是 17、18 世纪的事情,包括“教学论”以及一些初具教育形态的教育学。

(1)从“教学论”到初具教育形态的教育学的出现。17 世纪初,德国的教学论革新者受培根的影响,尝试运用归纳法把较为成功的教学经验加以概括,其结果是贡献了一批教学论著作,其中影响最大的要算拉特克。尽管拉特克等人没有“接触教育和人生的根本问题,仅把自己局限在教育方法的较肤浅的细节上”,因而缺乏对整个教育问题的系统思考,也就很难构建理论化的教育学体系。但拉特克毕竟在教育学史上确立了一个新的起点,这就是通过经验分析来构建教育知识。

17 世纪捷克教育家夸美纽斯的《大教学论》确立了教育学的地位。虽说是要阐述“教学艺术”,但内容涉及人的本性与价值、教育的性质与作用、教育的目的与任务、改造旧学校与建立新学校的基本原理、教学问题(教学原则、各科教学论)、学校纪律、学校系统以及实现普及教育这一理想的前提。他扩大了“教学论”,称为“大教学论”。在方法论方面,夸美纽斯对培根倡导的科学归纳法本身持保留态度,而主张“先验的”方法,即“从事物本身的不变的性质”出发来论证教学艺术,实际上,这是一种“引证”自然的方法。夸美纽斯以拉特克的教学论思想为间接发端,在其著作中包含为数不少的教育经验的总结,并使教学方法更加条理化,特别是他对学年制和班级上课制的概括,大体上确立了近代学年制和班级上课制的轮廓,对后来的教育实践产生了重大影响。正是在这一意义上,人们认为夸美纽斯的《大教学论》标志着近代独立形态的教育学的开端。

(2)作为一门独立形态的教育学的形成。在西方教育史上,继夸美纽斯之后,17、18 世纪尽管曾涌现出洛克(Locke, J.)、卢梭(Rousseau, J. J.)、爱尔维修(Helvétius, C. A.)等著名思想家、教育学家,但在教育学直接的独立形态的发展这一方面却出现了“断层”。

作为教育学的理论体系的建构,同样存在着两种不同的方式:既有哲学的取向,又有科学的追求。自 18 世纪 70 年代起,在德国的一些大学中逐渐形成了由哲学院教授轮流为学生讲授一次两个小时的教育学。到 18 世纪后期,康德曾于



1776—1777年冬季学期和1780年夏季学期先后两次在科尼斯堡大学讲授教育学。康德认为人是唯一需要接受教育的;主张教育艺术应升华为科学;主张设立实验学校,有先实验学校,继而师范学校的设想。他从先验的观念论哲学出发,认为人的一切自然禀赋都有待发展,教育的任务就是充分发展人的自然禀赋,教育的最终目的是培养有道德的自由人。同时,康德虽然也主张把教育学作为一门专门性的学问来研究,但他心目中的教育学只是“教育学说”或“教育术”。他的《教育学讲义》主要反映了规范教育活动的实践原则。

继康德在科尼斯堡大学首次主讲教育学两年之后,特拉普于1779年在哈勒(Halle)大学就任教育学教授。这是德国大学第一次独立开设教育学讲座。特拉普的《教育学研究》(1780年)是第一本为使教育学成为科学做出重要贡献的著作。从经验科学的层面看,特拉普是试图建立教育学学科体系的先驱。在这本著作中,特拉普深感当时实验心理学的缺乏,特别强调实验心理学的作用与意义,并试图建立以实验心理学为基础的教育学研究,是以有计划的对教育对象做系统的观察为起点,进行描述、分析、解释,最后导向教育学体系的建立,以对人性做经验的研究。特拉普以经验事实的描述、分析、解释为基础的教育学体系,在很大程度上,已经接近现代逻辑实证论者关于一切科学的命题,都是对事实有所判定的经验命题的主张。然而,洛赫认为,特拉普的教育学还是没有脱出思辨性。这正是一般的“过渡”规律。

在教育史上,康德的教育学对后来的教育哲学的发展颇具影响;特拉普的思想对后来教育学向经验教育科学的发展起着重要作用。而在大学里由哲学教授主讲教育学,甚至专设教育学教授,设独立的教育学讲座、教育学研讨班这一事件本身就标志着独立形态教育学的诞生。

2. 科学教育学基础的奠定(18世纪末至19世纪)。时至18世纪与19世纪之交,人们已经不满足于只是具有独立形态的一种有系统的教育学,而力图顺应科学发展的潮流,使教育学成为一种“科学”的教育学。一般认为,德国教育学家赫尔巴特为“科学教育学”的发展奠定了基础。但赫尔巴特的教育思想也是历史地存在着的,是在历史进程中承上启下的一部分而已。

(1) 尼迈尔(Niemeyer, A. H., 1754—1828年)关于构建科学教育学的思路。1796年,尼迈尔出版了代表作《教育原理与教学原理》,其构建教育学的思路在教育史上有其新意。①关于教育的性质与目的。尼迈尔认为:教育是按照一定目的对儿童的身心两方面施加的影响;而教育的目的以理性的、道德的方面最为重要。因为,人除了先天的禀赋以外,没有什么东西可以发展,对教育来说,除了人性的教育,也就没有其他合理的教育;人性的最高层次为理性,所以,教育的目的在于陶冶



人的理性。②关于教育学的理论基础。尼迈尔希望借助于伦理学、人类学、心理学、生理学等相关的基础学科来建立一种普遍适用的教育学(即一般教育学、普通教育学)。在他看来,在伦理学中可以推演出普遍的善的教育目的;从人类学、心理学、生理学等学科中可以推演出人性的一般规律。③关于教育学的简单分类。在教育学史上,尼迈尔也许是第一个试图对教育学进行分类的人,尽管这种分类还相当简单。他认为,教育学不仅要解释教育活动的一般规律,还必须指导教育实践。他将自己以相关学科为理论基础建立起来的、用以解释教育活动规律的普通教育学称为“理论教育学”;而将阐述一般原理在实际中的应用的“教育术”称为“实践教育学”。

(2)赫尔巴特的《普通教育学》。19世纪初,赫尔巴特试图使教育学成为一门科学。他在研究哲学和心理学的基础上,总结了多年的教育经验。赫尔巴特开始了自己构建教育学并使教育学科学化历程。他指出:“假如教育学希望尽可能严格地保持自身的概念,并进而培植出独立的思想,从而可能成为研究范围的中心,而不再有这样的危险:像偏僻的、被占领的区域一样受到外人治理,那么情况可要好得多。”这就是说,教育学要成为一门独立的科学,必须形成其基本概念,进而形成独立的教育思想。他进一步认为,要形成独立的教育概念与教育思想,就必须把教育学建立在相关的基础学科的基础上:“教育学作为一种科学,是以实践哲学和心理学为基础的。前者说明教育的目的;后者说明教育的途径、手段与障碍。”其《普通教育学》正是以这种实践哲学(伦理学)和心理学为基础建立起来的。赫尔巴特把《普通教育学》看成是他的整个教育学体系的“前半部”,这种教育学从目的到方法,都是为了指导实践,因而从总体上说属于实践教育学的范畴;而“后半部”他要在理论上说明教育的可能性,并将按各种情况的变化去说明它的界限,他将这种教育学称为“心理教育学”,它是“纯理论性的;因而它指示把教育作为一种事实来解释……它使每一种不好的行为及其后果,与好的行为和后果一样为人们所知道。因为它实际上忽略了正确与错误之间的区别,从而使每个人都能使用它。……心理教育学因此完全不是起改革作用的,它只是提供信息”。由此看来,赫尔巴特心目中的这种心理教育学乃科学的教育学,它摒弃价值判断,是一种把教育作为事实进行客观地描述和阐释的教育学。

三、20世纪以来教育学的发展

20世纪,教育学进入全面扩展和分化阶段。

(一)教育学的多元化(19世纪末至20世纪初)

按照不同的取向,可以对教育学进行不同的分类。

1.按照教育价值取向差异进行分类。对赫尔巴特教育学的争议,促使人们在



构建教育学的道路上另辟蹊径,从而导致 19 世纪 80 年代以后教育学发展的多元化态势。从教育价值取向的差异来看,针对赫尔巴特教育学的个人本位特征,产生了以拿托普(Natorp, P.)、贝格曼(Bergemann, P.)等人为代表的社会教育学;针对赫尔巴特推理、思辨的教育学,产生了梅伊曼(Meumann, E.)、拉伊(Lay, W. A.)等一大批试图站在自然科学立场上研究教育现象的实验教育学;针对赫尔巴特教育学的主智主义特征,产生了以林德(Linde, E.)、布德(Budde, G.)、高迪(Gaudig, H.)等人为代表的个性教育学;针对赫尔巴特“把活生生的教育关系变成了自然科学式的‘目的—手段关系’”,产生了以狄尔泰、斯普朗哥(Spranger, F. E. E.)等人为代表的文化教育学。等等。

2. 按照教育研究方法进行分类。如果从教育研究方法上划分,主要有三类教育学:思辨哲学教育学、实验教育学以及“精神科学”教育学。

(1) 思辨哲学教育学。19 世纪末 20 世纪初,以思辨哲学为基础研究教育学的学者当推拿托普。在教育观上,他是社会本位论者,他的代表作有《社会教育学》(1889 年)、《普通教育学》(1905 年)、《哲学与教育学》(1919 年)等。

拿托普认为,教育学不是一种技术,而是一门学问,“是陶冶的学问、教化的学问,是关于教育及教学问题之理论基础的東西”。教育学要真正成为“学”,就不能仅仅为教育、教学提供指导,与实践相联系的内容只是教育学中的一部分,对于教育学来说,更重要的是形成教育与教学的理论基础,而这本身又必须借助于相关的基础理论学科。他关于教育学的理论基础的见解是与他的哲学观直接联系的。他是一位新康德主义者,强调真、善、美,个人与社会都出于同一根源理念,理念显现于个人意识之中而成为个性的同一;显现于意识与意识的结合,便成为社会。由此出发,他认为教育的目的在于使人的意识最终达到真、善、美的境界。这样,教育学的理论基础也就由分别阐述真、善、美的逻辑学、伦理学和美学构成。不仅教育目的应从哲学中引申出来,即使教育方法也应到哲学中去探求。可见,拿托普的教育学,无论是目的论还是方法论,都具有哲学思辨色彩。

(2) 实验教育学。19 世纪下半叶,在欧洲形成了以实证主义为主流的科学主义思潮,继而出现把自然科学的观察、统计尤其是实验等方法运用于人文科学、社会科学的动向。这种思潮对教育思想也产生了影响,使教育学的研究方法向科学化迈进。其标志是 1879 年德国心理学家冯特(Wundt, W.)建立的第一个心理学实验室。冯特的思想很快传播开来,并对教育研究产生了广泛而深刻的影响。当法国教育学家孔佩雷(Compayré, G.)慨叹当时“教育学是唯一一个科学方法还没有渗透进去的学科领域”,主张用实验法建立儿童心理学,并将教育学建立在儿童心理学的基础上时,比纳等人在所著的《理智的疲劳》一书中批判传统教育学,主张建立实



验教育学;德国的梅伊曼、拉伊等人则为建立实验教育学而不懈努力。此外,法国的比纳和西蒙(Simon, T.),美国的赖斯和桑代克(Thorndike, E. L.)等人都为实验教育学的创建作出了贡献。

(3)文化教育学。从科学研究方法论上讲,19世纪下半叶是欧洲思想界处于急剧动荡的时期,在传统势力强大的社会科学和人文科学领域里,怀疑和抵制自然科学方法的观念也十分突出。人们认为:社会现象、生命现象与自然现象在性质上有着明显的不同,因此,应当发展一门既不同于思辨哲学、又不是自然科学附庸的“精神科学”。在教育学的研究中,提倡建立一门精神科学教育学。“精神科学”是一个与“自然科学”相对的术语,它强调通过目的与价值等概念去理解、探索社会现象的内在价值和人类精神活动的实质。由于这种教育学建立在精神科学基础上,因而又称为解释学教育学;由于它注重从历史和文化阐释(以文化哲学和生命哲学为出发点)入手研究教育,故又称为文化教育学。

文化教育学重视人文精神价值,重视教育主体性,重视人的知、情、意的全面发展。它强调教育学要以人的教育为研究对象,因而不能像自然科学那样具有完全的客观性、普遍性。

(二)教育学的分化(20世纪初)

19世纪80年代以后,教育学日趋多元化,出现了表述不同价值取向和采用不同研究方法的教育学科。这些教育学科陆续地、不断地涌现,表明一种类型的教育学称尊的钟漏已残,代之而起的是教育学走向分化的“百花时代”。

1.“教育哲学”的独立以及关于“教育哲学”与“教育科学”的论争。20世纪初,教育学走向分化,这首先体现在“教育哲学”作为一门独立学科从原来的教育学体系中分离出来。自19世纪以来,当教育哲学作为一门独立的学科建立起来时,科学方法也被运用于教育研究,尤其是进入20世纪之后,人们获得了各种实证知识,从而组织各种教育科学,如教育心理学、教育测量学、教育统计学、教育社会学等,于是,关于教育理论的哲学取向与科学取向遂有价值争议。有人主张用“教育科学”取代教育哲学。教育哲学的辩护者则认为,尽管教育科学能通过较为精确的实证、实验研究具体的教育问题,但在教育目的与价值的选择上,却往往显得无能为力。也有学者较客观地分析教育哲学与教育科学各自的短长,例如杜威曾经指出,教育科学是研究客观的教育事实,描述和分析其中的要素,从而发现教育发展和人的发展的规律;教育哲学则是从人类经验的角度来探讨教育目的和价值等问题;而另有学者则以通俗的语言阐述了教育哲学与教育科学各自存在的价值:“科学给我们事实,事实本身是很重要的;可是科学不能给我们以理想,亦不能教我们如何选择理想。理想的选择,不是科学家的事,而是哲学家的事,所以,除教育科学外,应有教